

Fölling-Albers, Maria

Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit?

Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000) 2, S. 118-131



Quellenangabe/ Reference:

Fölling-Albers, Maria: Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000) 2, S. 118-131 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-109324 - DOI: 10.25656/01:10932

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-109324>

<https://doi.org/10.25656/01:10932>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

20. Jahrgang / Heft 2/2000

Schwerpunkt/Main Topic

Entgrenzungen von Lernen, Leben, Arbeiten?

Learning, Living, Working – Blurring of Boundaries?

Helga Zeiher:

Einführung in den Themenschwerpunkt

Introduction to the Main Topic 115

Maria Fölling-Albers:

Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit?

Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit

De-schooling and Schooling? Blurring of Boundaries between

School and Leisure Time 118

Hans Rudolf Leu/Christa Preissing:

Bedingungen und Formen der Pluralisierung des Angebots von

Kindertageseinrichtungen

Context and Forms of Pluralisation of Day-Care Facilities in Germany 132

G. Günter Voß:

Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die

Bildungssoziologie

Entrepreneur of Ones Own Labour Force – Some Conclusions for the

Sociology of Education 149

Beiträge/Contributions

Susanne Achterberg:

Das Kind als Objekt des Begehrens. Die pädophile Ausbeutung der
generationalen Hierarchie.

The Child as Object of Desire. The Paedophilic Exploitation of the

Generational Hierarchy 167

Waldemar Vogelgesang: Asymmetrische Wahrnehmungsstile. Wie Jugendliche mit neuen Medien umgehen und warum Erwachsene sie so schwer verstehen <i>Assymetric Stiles of Perception. How Juveniles Handle New Media and Why Adults Don't Understand Them</i>	181
---	-----

Rezension/Book Reviews

Einzelbesprechungen

J. Zinnecker über M.-S. Honig „Entwurf einer Theorie der Kindheit“	203
M. Eswein über G. Trommsdorff et al. „Japan in Transition“	207
M. Lutz über E. Kasten „Kinder malen ihre Welt“	209

Aktuelle Veröffentlichungen – kurz vorgestellt

Thema: Untersuchungen zur kindlichen und jugendlichen Computer- aneignung	209
--	-----

Aus der Profession/Inside the Profession

Tagungsbericht

D. Fuß und K. Boehnke über die 2. Tagung der Sektion Jugendsozio- logie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und die 12. Tagung des Forums Friedenspsychologie e. V. in Chemnitz	211
---	-----

Forschungsbericht

Ch. Oehler und Ch. Solle berichten über Grundlagen der Professio- nalisierung von Lehramtsstudierenden	214
---	-----

Markt

u. a. neue Fachzeitschriften: Erziehung heute und Journal der Jugend- kulturen	220
---	-----

Veranstaltungskalender

u. a. 30. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Köln	221
--	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	222
---	-----

Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit?

Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit

De-schooling and Schooling?

Blurring of Boundaries between School and Leisure Time

Der Beitrag thematisiert die seit etwa zwei Jahrzehnten zu beobachtenden, paradox erscheinenden Entwicklungstendenzen bei der Gestaltung von Schule einerseits und der Nutzung der Freizeit bei den Kindern und Jugendlichen andererseits. Während die Schule sich zunehmend zur Alltagswelt hin öffnet und „typisch schulische“ Merkmale erheblich reduziert oder aufweicht, finden sich im Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen mehr und mehr Inhalte und Praktiken, die man traditionell eher als „typisch schulisch“ gekennzeichnet hätte. Diese Veränderungen haben auch zur Folge, dass die Bestimmung dessen, was Kindheit und Jugend ausmacht, immer weniger eindeutig erfolgen kann – es können somit Entgrenzungserscheinungen sowohl bei der Institution Schule als auch bei den Institutionen Kindheit und Jugend diagnostiziert werden.

Since about twenty years, tendencies in the structuring of school as well as leisure time activities of children have been identified, which at first glance appear to be paradoxical. While school opened up more and more to everyday life and, while not fully giving them up, greatly reduced „typical“ traditional school features, the leisure time activities of children show more contents and characteristics that would traditionally be attributed to schools.

These changes also make for a more difficult definition of what essentially are childhood and youth. De-segregation tendencies can therefore be diagnosed in the institution „school“ as well as the sociological institutions „childhood“ and „youth“.

1. Kindheit – Schule – Scholarität

In Anlehnung an den französischen Sozialhistoriker Philippe Ariès (1978) kann gesagt werden, daß die gesellschaftliche Konstituierung von Kindheit als eine spezifische und definierte Lebensphase mit einer von der Erwachsenenwelt deutlich unterscheidbaren und abgegrenzten Identität wesentlich durch die Einrichtung von Schulen und damit durch die Scholarisierung der heranwachsenden Generation gekennzeichnet ist. Die Institutionalisierung von Kindheit war, so Ariès, vor allem bestimmt durch Ausgrenzung von jungen Menschen aus dem Lebensverband des „ganzen Hauses“, in dem oft mehrere Generationen zusammenlebten und arbeiteten und wo Produktion und Konsum nicht voneinander getrennt waren. Was für das Arbeitsleben zu lernen war, erfuhr die nachwachsende Generation durch die Teilnahme am Leben der Erwachsenen, durch Zusehen und vor allem durch Mitarbeit etwa vom siebten Lebensjahr an.

Doch mit Beginn der Neuzeit wurden für immer mehr Menschen Qualifikationen erforderlich, die nicht mehr einfach durch Teilnahme am Arbeitsleben erworben werden konnten. Das galt insbesondere für das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen – also für den Umgang mit abstrakten Symbolen und Operationen. Das Lernen (als vorbereitende Qualifizierung) in eigens eingerichteten „Lernanstalten“ (Schulen), das mit einer räumlichen und sozialen Ausgrenzung aus der Erwachsenenwelt verbunden war, wurde somit zum typischen Kennzeichen für Kindheit – und mit der zunehmenden Ausdehnung schulischer Lerndauer auch für die Jugend. Durch Schüler-Sein wurden somit Kindheit und Jugend erst konstituiert und definiert. Ergänzt sei, dass gleichzeitig der Schulbesuch der Heranwachsenden zwar generell von der Kinderarbeit befreite, doch zumindest auf dem Land mußten die meisten Schulkinder nach dem Unterricht zu Hause im elterlichen Betrieb mithelfen, die Geschwister beaufsichtigen, Besorgungen machen u.a.m. Freizeit als reine Urlaubs- und Freizeit war zunächst nur Kindern des Besitz- und Bildungsbürgertums vorbehalten.

Obwohl mit Beginn der Weimarer Republik die formalen Hürden zum Besuch der weiterführenden Schulen für Kinder unterer Schichten abgeschafft wurden, besuchten bis zu den 60er Jahren noch 68 % der Heranwachsenden nur die achtjährige Volksschule (Bellenberg/Klemm, 1995, 218). Die Jahrgangsquote der Jugendlichen mit Studienberechtigung lag 1965 nur bei 6,9 % (BMBW 1983, zitiert in Rolff, 1984, 99).

Seit der zweiten Hälfte der 60er Jahre ist im Zuge der Bildungsreform eine zunehmende Scholarisierung von Kindheit und Jugend im Sinne einer längeren Beschulung der Heranwachsenden (sowohl ins vorschulische Alter als auch ins junge Erwachsenenalter hinein) zu konstatieren. So sollten durch die Einrichtung von Vorklassen und Eingangsstufen bereits die Kinder im Vorschulalter systematischer gefördert und damit auf die Schule vorbereitet werden. Die Dauer der Schulpflicht wurde verlängert. Die Bildungsreform war mit dem bildungspolitischen Anspruch der Chancengleichheit begründet und durchgesetzt worden. Über einen längeren Schulbesuch und durch eine höhere schulische Qualifizierung sollten die Bildungs- und damit Berufschancen gerade der Kinder und Jugendlichen aus unterprivilegierten Schichten verbessert werden. Gleichzeitig sollte durch eine allgemeine Anhebung des Bildungsniveaus die von Picht (1964) vorausgesagte Bildungskatastrophe verhindert werden und Deutschland auf dem internationalen Markt wettbewerbsfähig bleiben. Insbesondere im Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung wurden im Vergleich zu anderen Ländern Defizite festgemacht.

Die Anhebung des Bildungsniveaus ist durch die Bildungsreform tatsächlich gelungen. Im Schuljahr 1980/81 besuchten in der siebten Jahrgangsstufe in der Bundesrepublik nur noch 38 % der Heranwachsenden die Hauptschule, aber 26 % die Realschule und bereits 27 % das Gymnasium (vgl. Bellenberg/Klemm 1995, 218). Allerdings blieb die Bildungsbeteiligung nach wie vor schichtenspezifisch. Während von den 13- 14jährigen Arbeiterkindern im Jahre 1989 (Mikrozensus) 58,1% die Hauptschule und nur 10,7% ein Gymnasium besuchten, besuchten von den Beamtenkindern nur 13,3% die Hauptschule und 58,3% das Gymnasium (vgl. ebd., 223). Bemerkenswert war für die Phase der Bildungsreform, daß die Schule wie selbstverständlich (noch) das Monopol und

die „Definitionsmacht“ zur Bestimmung relevanter Lerninhalte besaß. Außer-schulisch erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten hatten unabhängig von ihrer möglichen biographischen Relevanz aber keinen nachhaltigen Einfluss auf das, was als gesellschaftlich bedeutsames Lernen definiert wurde.

Eine (wohl unbeabsichtigte) Folge des forcierten Besuchs weiterführender Schulen durch große Teile der Heranwachsenden war das sogenannte Qualifikations- bzw. Bildungsparadox (vgl. Mertens 1984): Wenn immer mehr Jugendliche höhere Qualifikationen erwerben, ist die höhere Qualifikation keine höhere mehr, sondern Regelqualifikation. Sie führt somit zu einer durchschnittlichen Höherqualifizierung der nachwachsenden Generation und erzeugt auf diesem Niveau einen neuen Wettbewerb um Bildungs- und Berufschancen – zumal die Zahl der entsprechenden höherwertigen Arbeitsplätze nicht in gleicher Weise gestiegen ist. So führen die Zertifikate weiterführender Schulen nicht automatisch zu den erhofften beruflichen Aufstiegen. Durch die Einführung von Numerus-Clausus-Disziplinen an den Hochschulen, Eingangstests in verschiedenen Ausbildungsberufen sowie die Festlegung höherer Eingangsvoraussetzungen bei zahlreichen Lehrberufen ist die Selektion unter den Bewerbern verschärft worden. Es wurde eine Ausbildungs- und Qualifizierungsspirale in Gang gesetzt, auf die sich die Heranwachsenden einlassen mussten, wenn sie nicht ihren Anspruch bzw. ihren Wunsch auf eine höherqualifizierte Ausbildung bzw. auf einen anspruchsvollen Beruf von vornherein aufgeben wollten.

Die zunehmende Scholarisierung von Kindheit und Jugend, die gesellschaftlich gewünscht war, weil eine hohe Qualifizierung der nachwachsenden Generation als unverzichtbar für einen erwünschten technologischen und wirtschaftlichen Fortschritt angesehen wurde, führte dazu, dass Schüler-Sein zunehmend als eine dem Beruf bzw. der Berufsausbildung gleichwertige Tätigkeit angesehen wurde – in den 70er Jahren gab es sogar ein Schülergehalt, das Schüler-BAFöG. Büchner (1991, 167) spricht von „Lernarbeit“, die den Heranwachsenden abverlangt werde. In diesem Kontext erhielt die Freizeit (der Nachmittag, das Wochenende, die Ferien) die Bedeutung der Freiheit von Lernarbeit.

Es hat sich also in den 60/70er Jahren im Vergleich zu den Anfängen der Pflichtschulzeit eine zumindest in Teilen gegensätzliche Sichtweise von Kindheit und Jugend entwickelt: Kind-Sein und Jugendlicher-Sein, früher durch das Schüler-Sein definiert, werden nunmehr zunehmend als Leben „neben“ dem Schüler-Sein betrachtet.

Scholarität wird dadurch zwar relativiert, gilt aber weiterhin. Sie läßt sich durch folgende Merkmale beschreiben:

- Es werden Inhalte vermittelt, die nicht in der Alltagswelt und zu Hause nebenher, durch Zuschauen und Nachahmung erlernt werden können. Vielmehr sind professionelle Vermittler gefordert, die diese Inhalte genau kennen und wissen, was richtig oder falsch ist und sich dadurch legitimieren.
- Es gibt einen relativ festen Kanon bzw. Kern an Inhalten, der überwiegend meist fächerspezifisch definiert und verbindlich für alle ist. Er ist in Form von Lehrplänen oder anderen Vorgaben kodifiziert, und seine Übertragung auf die Schüler wird durch Tests oder andere Prüfverfahren sichergestellt.

- Das erfolgreiche Bestehen von Tests oder Prüfungen berechtigt dazu, in nächsthöhere Klassen, Stufen oder in weiterführende Institutionen aufzusteigen. Die Schule vergibt also Berechtigungszertifikate oder enthält sie vor. Damit sind ihre Qualifikations- und Selektionsfunktionen umrissen, die die Schule wegen der biographisch relevanten „Anschlußkarrieren“ auch zum Ernstfall des Lebens macht.
- Des Weiteren war und ist Scholarität durch die feste Vorgabe von Räumen und Zeiten definiert. Unterricht findet in speziellen, eigens für diesen Zweck ausgestatteten Gebäuden statt. Die Dauer einer Unterrichtsstunde wurde ebenso festgelegt wie der Umfang eines Schulvormittags, die Schulwoche oder das Schuljahr. Für einen „normalen“ Schulabschluss benötigte man eine Mindestanzahl an Schuljahren.
- Die Scholaren, also diejenigen, die im Unterricht belehrt wurden, wurden unterrichtet von einem Magister, einem Lehr-Meister, der zumindest seit dem 19. Jahrhundert in einer staatlichen Institution ausgebildet sein mußte und einen Mindeststandard an fachlichen und didaktischen Kompetenzen in Prüfungen und Lehrproben nachgewiesen hatte.

Legt man die skizzierten Merkmale von Scholarität zugrunde, dann kann man seit ca. 25 Jahren deutliche Tendenzen einer Entscholarisierung von Schule feststellen; d.h. sowohl Selbstverständnis als auch Praxis der Schule weichen zunehmend von den beschriebenen Merkmalen ab: Unterricht und „Schulehalten“ haben sich erheblich verändert. Schulen erhalten vermehrt Aufgaben, die früher andere Einrichtungen wahrgenommen haben. Doch umgekehrt haben andere Einrichtungen auch Funktionen der Schule übernommen, und die Heranwachsenden nutzen diese zunehmend als zusätzliche oder gar als eigentliche Bildungseinrichtungen. Die Entwicklungen in der Schule sind vergleichbar mit entsprechenden Tendenzen auf dem Arbeitsmarkt, die Voß (1998) als Prozesse der Entgrenzung beschreibt.

2. Entscholarisierung von Schule

Die Prozesse der Entscholarisierung gelten zwar in besonderem Maße für den Grundschulbereich, aber auch in der Sekundarstufe gibt es entsprechende Entwicklungen. Entwicklungstendenzen markieren immer nur allgemeine Richtungen, die nicht überall und in gleicher Weise Praxis werden und die auch durch einzelne Gegenbewegungen vorläufig angehalten werden können. Dennoch ist die allgemeine Entwicklungsrichtung eindeutig und wohl kaum rückgängig zu machen, da sie gesamtgesellschaftlichen Trends zu entsprechen scheint. Teilweise sind die Öffnungstendenzen bereits rechtlich kodifiziert, teilweise bestimmen sie den pädagogischen Diskurs in Fachbüchern und Fachzeitschriften und beeinflussen das pädagogische Selbstverständnis von Schulen.

Zumindest für die Grundschule läßt sich folgendes feststellen:

- Durch die Abschaffung der Ziffernnoten in den beiden ersten Jahrgangsstufen in allen Bundesländern wird die Selektivität der Institution Grundschule erheblich reduziert (in manchen Bundesländern kann auch im dritten und vierten Schuljahr auf Antrag der Eltern hin auf die Erteilung von Ziffernnoten verzichtet werden; vgl. Jürgens 1996). Unterstützt wird diese Entwicklung durch den Verzicht auf die Erteilung verbindlicher Übergangsgutachten für die wei-

terführenden Schulen, durch den Verzicht auf die Festschreibung verbindlicher Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen am Schulanfang (vgl. Richter 1999) sowie durch die Integration behinderter Kinder in der Grundschule. Insgesamt, so Preuss-Lausitz (1993), ist der Anteil der Wiederholer in der Grundschule in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich zurückgegangen.

- Neuere Richtlinien und Lehrpläne verzichten in manchen Disziplinen auf die Vorgabe verbindlicher Inhalte und Niveaus (z. B. beim Grundwortschatz in der Rechtschreibung, bei den Inhalten im Sachunterricht); vielmehr sollen Inhalte im Einvernehmen mit der Klasse und/oder mit dem einzelnen Kind abgestimmt werden. Die Berücksichtigung spielerischer Lernformen, die Durchführung projektorientierter, also gerade nicht fachspezifisch ausgerichteter Unterrichtsformen, die traditionelle Fachgrenzen und Zeitvorgaben überwinden sollen, gelten als besonders angemessene Formen der Beschäftigung und des Lernens in der Grundschule und werden in allen Lehrplänen empfohlen.
- In den Fachdidaktiken beginnt sich ein verändertes Verständnis von Fehlern durchzusetzen. Sie werden weniger als Abweichung von vorgegebenen, festgelegten Rechenwegen, Rechtschreibnormen etc., sondern vielmehr als Ausdruck individueller Lernaktivitäten und des jeweiligen Entwicklungsstandes und damit für den Lehrer als „diagnostische Fenster“ interpretiert. Das „freie Schreiben“, bei dem die Gedanken der Kinder nicht durch Regeln eingengt werden sollen, stellt im Deutschunterricht (zumindest in der Fachliteratur) ein wesentliches didaktisches Konzept dar.
- In der grundschulpädagogischen Fachliteratur wird, so scheint es, kaum noch von Schülerinnen und Schülern, sondern fast nur noch von Kindern gesprochen (vgl. Beck/Scholz 1995; Faust-Siehl u.a. 1996).
- Insbesondere wird der Trend zur Entgrenzung durch das Postulat einer „Öffnung der Schule“ deutlich. „Macht die Schule auf, laßt das Leben rein“ – so lautet z.B. ein programmatischer Buchtitel zur Begründung und Beschreibung gemeinwesenorientierter Schulen (vgl. Zimmer/Niggemeyer 1986). Die Lerngegenstände sollen sich stärker auf die Alltagswelt der Kinder beziehen; außerschulische Lernorte und originale Begegnungen sollten vermehrt berücksichtigt werden. Im geöffneten Unterricht (durch Freiarbeit und Wochenplanarbeit) entscheiden die Schülerinnen und Schüler in einem hohen Maße selbst über ihre Lernprozesse. Die Lehrerin ist nicht mehr die Magistra (die Lehr-Meisterin), sondern Lernbegleiterin oder Lernhelferin des Kindes. Es sollen zunehmend Nicht-Lehrer (d.h. fachliche Experten – als solche gelten nicht mehr die Lehrer) einbezogen werden (vgl. zur veränderten Lehrerrolle auch Hänsel 1994).
- Besonders deutlich zeigt sich die Entgrenzung der Schule im Konzept der „Ganzen Halbtagschule“ (vgl. Holtappels 1997, Burk u.a. 1998), bei dem sich die Schulen den veränderten familialen Bedürfnissen nach weitergehender Betreuung der Kinder angepaßt haben. Die Schulzeit ist nicht mehr nur abhängig von der Anzahl der Unterrichtsstunden, sondern die Kinder sind täglich bis zu einem festgelegten Zeitpunkt (meist bis 13.00 Uhr) in der Schule. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht mehr nur Fachleute für Unterricht, sondern sie übernehmen auch sozialpädagogische Aufgaben.
- Bei den Beschreibungen ihrer Profile versuchen viele Schulen, dieses gegenüber Eltern und Schulträgern gerade durch Nicht-Schule-Sein zu schär-

fen: Die Durchführung von Klassenfahrten und Schulfesten, die Bereitstellung von Ganztagsangeboten (als Angebote für die außerunterrichtliche Betreuung der Kinder) etc., gelten als besondere Merkmale profilierter Schulen (vgl. Themenschwerpunkt „Schulprofile – Autonomie von Schulen“ der Zeitschrift „Grundschule“, H. 9, 1999). Schule wird so immer mehr zur polyvalenten Sozialisationseinrichtung.

Auch viele Gymnasien versuchen sich durch Liberalisierung und Öffnung zu profilieren. Sie werben mit Betreuungsangeboten vor und nach der Unterrichtszeit und mit Hausaufgabenhilfe. Tillmann zitiert im Einführungsbeitrag seines Sammelbandes „Was ist eine gute Schule?“ (1989) die Ansprache des Schulleiters eines Hamburger Gymnasiums an die Fünftkläßler, in der dieser seine Schule vorstellt. In insgesamt acht Punkten werden hier nur Aspekte des Schullebens angesprochen, die außerhalb traditioneller Unterrichtsanforderungen eines Gymnasiums liegen (vgl. Tillmann 1989, 7f.). Projekttage oder Projektwochen werden heute an den meisten weiterführenden Schulen praktiziert. In den Haupt- und Realschulen, teilweise auch schon an Gymnasien, werden Berufs- bzw. Betriebspraktika sowie Berufsberatungen durchgeführt. Generell hat auch an den weiterführenden Schulen der Stellenwert der psychosozialen Beratung erheblich zugenommen. An den Oberstufen der Gymnasien sind zudem die Kurswahlmöglichkeiten ausgeweitet worden; die Kollegiatinnen und Kollegiaten können das Thema ihrer Facharbeiten, die in die Abiturnoten einfließen, selbst wählen. Insgesamt, so Mansel, ist die Schule in den vergangenen 30 Jahren „liberaler und humaner geworden. Unterricht ist schülerfreundlicher und -zentrierter, Lehrer und Lehrerinnen sind weniger autoritär, Sozialintegration ist wichtiges Ziel von Schule und Unterricht geworden.“ (Mansel 1999, 78)

Angesichts der hier skizzierten Tendenzen der Entscholarisierung von Schule wäre ja eigentlich zu erwarten, daß die Heranwachsenden nunmehr besonders gern zur Schule gingen und keine Probleme mit ihr hätten. Doch es scheint eher, daß genau das Gegenteil der Fall ist. Zwar beteuern nach den Befragungen des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung zwar nach wie vor 70 % der Eltern von Grundschulern, daß ihr Kind gern in die Schule ginge, doch seien das weniger als 1979 (vgl. Rolff 1997, 4). Für die Sekundarstufe gilt, daß die Schüler heute weniger gern zur Schule gehen als noch in den 60er Jahren (vgl. Fend 1998, Mansel 1999). Nach der „Schülerstudie ‘90“ bewerten 13- 18jährige in der Schule vor allem die Freizeit und das Zusammensein mit den Peers positiv; negativ wird insbesondere das Verhältnis zu den Lehrern beurteilt. Mit einigem Abstand dazu werden aber auch der Unterricht, Leistungsanforderungen, die Konkurrenz und der Streß negativ bewertet. Es gibt keine Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern (vgl. Behnken u.a. 1991, 120ff).

Schule scheint – insbesondere bei einem großen Teil der Jugendlichen – weniger unter dem Aspekt des Erwerbs interessanter, zumindest aber relevanter Kenntnisse und Fertigkeiten akzeptiert zu werden als vielmehr unter dem Aspekt der Vergabe (oder der Verweigerung) von Bildungstiteln und daneben noch als eine mehr oder weniger interessante Lebenswelt – vor allem außerhalb des leistungsfordernden Unterrichts. Die als bedeutsam erachteten Lerninhalte werden anscheinend lieber außerhalb der Schule erworben.

3. Scholarisierung von Freizeit

Parallel zur Entscholarisierung von Schule zeichnet sich seit etwa 20 Jahren in Deutschland (West) eine zunehmende Scholarisierung von Freizeit ab. So besuchen immer mehr Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit Kurse und Einrichtungen, die ihrer Form nach, aber vielfach auch vom Inhalt her mit schulischen Lernangeboten vergleichbar sind: Die Veranstaltungen finden in speziellen Räumen statt; die Zeiten sind genau festgelegt; die Betreuer haben eine mehr oder weniger umfangreiche pädagogische Ausbildung erhalten, und die Lerninhalte sind oftmals identisch mit dem schulischen Curriculum – oder aber schulnah. Aber auch in nicht-institutionalisierter Form werden außerhalb der Schulzeit mit erheblichem Engagement und zeitlichem Aufwand Kenntnisse angeeignet und Können entwickelt. Eine wichtige Ursache der freiwilligen Scholarisierung der Freizeit dürfte das bereits beschriebene Bildungsparadox sein. Da die (Aus-)Bildungserwartungen der Eltern an ihre Kinder erheblich gestiegen sind, wie die vom Dortmunder Institut für Bildungsforschung seit den 70er Jahren alle zwei Jahre erhobenen Daten über die Bildungswünsche der Eltern für ihre Kinder zeigen, werden die Schülerinnen und Schüler verstärkt dazu angehalten, sich neben den formalen Bildungsabschlüssen durch spezifische Qualifikationen Start- und Wettbewerbsvorteile gegenüber potentiellen Mitbewerbern um Ausbildungs- oder Arbeitsplätze zu verschaffen. Dadurch werden insbesondere die leistungsstärkeren Schüler motiviert. Für die relativ leistungsschwächeren Schüler und/oder für diejenigen, die schulische Bildungsinhalte eher als trivial empfinden (vgl. Fölling 1993), dürfte das außerschulische Lernen auch Kompensationsfunktionen haben.

Die Scholarisierung von Freizeit läßt sich anhand verschiedener Merkmale darstellen – einmal an der Art und dem Ausmaß der Institutionalisierung von Freizeit und inhaltlich an dem, was die Kinder und Jugendlichen in ihrer Freizeit an „schulischen“ Aktivitäten betreiben.

(1) Institutionalisierte schulnahe Beschäftigungen in „Nebenschulen“ (Hagstedt 1997):

- Ca. 20 % der 11-17jährigen und 5-10 % der Viertkläßler erhalten nach der Schule Nachhilfeunterricht (vgl. Hurrelmann 1996, 4). Der Nachhilfeunterricht wird entweder in einer der Nachhilfeschulen wahrgenommen, die öffentlich ihre Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten bereitstellen, oder aber die Schülerinnen und Schüler nehmen die Hilfen privater Nachhilfelehrer in Anspruch. Nach Hurrelmanns Erhebungen geben Eltern gegenwärtig ca. 30 Millionen DM wöchentlich für Nachhilfeunterricht aus.
- Bereits Vorschulkinder und Grundschüler erhalten in ihrer Freizeit organisierten Unterricht in Fachgebieten, die früher der Schule vorbehalten waren, z. B. in Fremdsprachen oder in musischen Bereichen (als musikalische Früherziehung oder in Kinder-Kunstschulen). Volkshochschulen oder andere Einrichtungen bieten Sprachkurse für Kinder im Vorschul- und frühen Grundschulalter an. Vermehrt nehmen Schülerinnen und Schüler Feriensprachkurse im Ausland wahr. Diese Kurse dienen nicht der unmittelbaren notwendigen schulischen Qualifizierung (z. B. um eine Versetzung sicherzustellen) wie der Nachhilfeunterricht, doch werden sie in der Regel auch zu dem Zweck besucht, die schulischen Leistungschancen zu verbessern.

- Neben den explizit schulbezogenen Inhalten nehmen zahlreiche Kinder und Jugendliche Lernangebote von verschiedenen Institutionen wahr, die zwar schulnah sind, aber nicht an allen Schulformen unmittelbar schulisch relevant werden, so z. B. der Besuch von Computerschulen; vor allem aber die Teilnahme an den zahlreichen Angeboten der Sportvereine – für die Heranwachsenden bis zum 14. Lebensjahr bekanntlich die wichtigste Freizeitaktivität; zu dieser Kategorie gehört auch die Nutzung der musischen Angebote: das Erlernen eines Musikinstruments, das Singen in städtischen oder kirchlichen Kinderchören.
- Daneben gibt es eine Vielzahl an institutionalisierten Freizeitangeboten, die früher entweder selbstverständlich Teil des häuslichen Angebotsmilieus waren oder die nicht explizit als förderungsnotwendig angesehen wurden, z. B. Basteln, Backen und Kochen für Kinder, Theater- und Kino-AGs für Kinder vom Grundschulalter an.

Die bisher genannten Förder- und Freizeitangebote sind nicht nur durch die mehr oder weniger schulnahen Inhalte gekennzeichnet; ebenso bedeutsam ist ihre Organisiertheit: Sie finden in eigenen Einrichtungen statt (in der Volkshochschule, in der Kirchenmusikschule, in der Turnhalle etc.); die Anfangs- und Endzeiten sind meist festgelegt; viele Anbieter schließen mit den Kindern bereits Teilnahmeverträge ab – d. h. nach einer Kennenlernstunde, die meist kostenlos ist, verpflichtet sich das Kind oder dessen Eltern zum regelmäßigen Kommen, so daß auch hier (wie in der Schule) systematisch, d. h. aufbauend und kontinuierlich etwas gelernt werden kann. In der zusammen mit A. Hopf Anfang der 90er Jahre durchgeführten Untersuchung über das Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen haben wir die Eltern von Kindergarten- und Grundschulkindern gefragt, warum sie ihre Kinder zu den Freizeit- und Förderkursen schickten. „Das Kind sollte etwas lernen, was ich ihm nicht so gut beibringen kann“ wurde von etwa 46% der Eltern als Grund genannt. Nur um wenige Prozent mehr wurde das Item angemerkt, daß das Kind mit anderen Kindern zusammen sein sollte (vgl. Fölling-Albers/Hopf 1995, 157).

Einen weiteren, sich ausdehnenden Bereich bilden die nationalen und internationalen Schülerwettbewerbe. Für das Jahr 1999 waren allein für Deutschland 30 verschiedene regelmäßige Wettbewerbe ausgeschrieben, wie z.B. BundesUmweltWettbewerb, Bundeswettbewerb Mathematik, Jugend forscht, Jugend musiziert, Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte, Photo- und Videowettbewerb. Daneben gab es internationale Schülerolympiaden, Europäische Wettbewerbe, aber auch 37 einmalige Wettbewerbsangebote, die von Verlagen, Zeitschriften oder von andere Betrieben bzw. öffentlichen Einrichtungen gesponsort werden (Informationen des Internet). Diese Wettbewerbe richten sich z.T. an Schulklassen oder Schülergruppen – und sind damit im doppelten Sinne schulnah. Vorgegebene Themen werden zu Unterrichtsthemen gemacht und unter der Perspektive des Wettbewerbs dann besonders intensiv bearbeitet. Einige Schulen bzw. Lehrer sind nach Auskunft der jeweiligen Projektleiter sehr wettbewerbsfreudig und beteiligen sich regelmäßig mit ihren Klassen, andere Schulen oder gar Regionen hingegen seien nie vertreten. Die Mehrheit der Wettbewerbe aber sind Einzelwettbewerbe. Sie können durch Schulen unterstützt werden, was aber meist nicht geschieht. Die Teilnahme an den Wettbewerben ist, wie eigene Recherchen ergeben haben, in einigen Disziplinen stark schwankend (z.B. in Mathematik). In anderen hingegen steigt sie stetig

an, z. B. bei den naturwissenschaftlich-technischen Wettbewerben „Schüler experimentieren“ und „Jugend forscht“ – hier ist i. J. 2000 mit 6.980 Bewerbern ein neuer Teilnahmerecord zu verzeichnen – sowie vor allem bei den Video- und Fremdsprachenwettbewerben; bei den letzteren stieg die Teilnehmerzahl zwischen 1981 und 1996 von 133 auf 13.599. Allein an dem Siemens Schülerwettbewerb „Join Multimedia 2000“ nehmen bundesweit mehr als 24.000 Schülerinnen und Schüler teil (Mittelbayerische Zeitung vom 2. 2. 2000). Es sind aber auch rückläufige Teilnehmerzahlen zu verzeichnen – so z. B. beim Informatik-Wettbewerb oder auch beim Wettbewerb Deutsche Geschichte, bei dem sich aber immerhin noch im Mittel etwa 4000 – 5000 Schülerinnen und Schüler beteiligen. Es existieren bisher keine zusammenfassenden Statistiken darüber, wie viele Kinder und Jugendliche bei solchen Wettbewerben mitmachen. Ihre Zahl dürfte aber sicherlich bei 100.000 jährlich liegen.

(2) Nicht-institutionalisierte Scholarisierung der Freizeit

Eine ganz andere Art der Scholarisierung von Freizeit stellt die zunehmende Nutzung moderner Medien zum Zwecke der Verbesserung schulischer Qualifikation dar. Dies gilt insbesondere für die Nutzung von computerunterstützten Lernprogrammen (zum Rechtschreiblernen, zur Verbesserung von Rechenfertigkeiten, die Nutzung von Vokabeltrainern – also die Drill- and Practice-Programme) ebenso wie die Nutzung von Angeboten aus dem Internet (insbesondere für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II). Der Markt für Lernsoftware richtet sich nahezu ausschließlich an Eltern und Schüler für die Nutzung im Freizeitbereich – und dann bevorzugt in Verknüpfung mit eingeführten Lehrbüchern. Schulen (so die Auskunft der Verlage von Lernsoftware auf der Didacta im März 1999 in Stuttgart) nehmen derzeit diesen Bereich eher nur in Ausnahmefällen zur Kenntnis.

Auch früher haben die Schülerinnen und Schüler weiterführende Fachliteratur (z.B. aus der öffentlichen oder privaten Bibliothek), die nicht unmittelbar durch die Schule vorgegeben und somit durch sie kontrolliert war, in Anspruch genommen. Doch ist durch den Umfang, in dem die neuen Medien genutzt werden, sowie durch ihre andere Qualität eine neue Art und ein erheblich höheres Ausmaß einer Privatisierung des Lernens und der Scholarisierung eingetreten und zwar durch die „frei Haus“ gelieferten Informationen und die damit einhergehende leichtere Verfügbarkeit sowie durch die dichte Verknüpfung von Bild, Sprache und Text.

Mit einem gewissen Recht könnte man auch die bezahlten Freizeitjobs, die viele Schüler wahrnehmen, als eine Scholarisierung von Freizeit werten. Zwar geht es bei den Jobs vielfach um die Erhöhung des Lebensstandards und darum, sich Statussymbole (z. B. Markenkleidung, Handy, besonderer Urlaub mit Freunden) leisten zu können, doch gleichzeitig oftmals auch darum, Praxiserfahrungen zu sammeln und durch weitere Qualifizierungen die persönlichen Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verbessern. Dazu gehören die qualifizierteren und anspruchsvolleren Arbeiten wie Nachhilfeunterricht, Softwareproduktion und unternehmerische Aktivitäten (z.B. Computerhandel).

Gerade die Entwicklungsprozesse, die die Scholarisierung von Freizeit betreffen, dürften dazu führen, daß die Rollen von Lehrern und Schülern sich noch weitergehend verändern. So sind zunehmend Schülerinnen und Schüler (insbesondere in den Sekundarstufen) ihren Lehrerinnen und Lehrern auf ihren Spe-

zialgebieten überlegen: Jugendliche, die eine Zeit lang im Ausland waren, im Bereich der Sprachverwendung (aktiver Wortschatz) und der Aussprache; die Computer-Spezialisten ihren Fachlehrern für Informatik; die Leistungssportler und die Musik-Spezialisten (das betrifft insbesondere die moderne Musik); aber auch diejenigen, die sich in bestimmten fachlichen Bereichen detaillierte Kenntnisse (jeweils auf dem neuesten Stand) aneignen. (Schulische Fachbücher sind ja oft schon mit ihrem Erscheinen zumindest in Teilen überholt.)

Es ist dabei nicht unbedingt entscheidend, daß sie dem Lehrer insgesamt überlegen sein müssen, schon eine teilweise Besserqualifikation verändert die traditionelle Lehrerrolle nachhaltig.

Allerdings werden die außerschulischen Förder- und Freizeitangebote nicht von allen Kindern und Jugendlichen in gleicher Weise wahrgenommen. Die Unterschiede betreffen, wie aus zahlreichen Studien bekannt ist, sowohl den Umfang als auch die Art der Angebote. Schließlich sind die wenigsten Angebote kostenlos. Ca. 20 % der Kinder nutzen kein, andere hingegen fünf und mehr Angebote in der Woche. Die Nutzung der Angebote spiegelt im wesentlichen die finanziellen Möglichkeiten der Eltern und ihre Affinität zu höheren Bildungsansprüchen für ihre Kinder wider. Ein Teil der Kinder besucht ausschließlich Kurse, die kostenlos oder sehr preiswert, aber auch weniger schulnah sind, andere hingegen haben teuren Individualunterricht, der mittelbar oder unmittelbar ihre schulischen Lernergebnisse verbessert. Dies führt nicht nur zu einer zunehmenden Heterogenisierung der Lernmöglichkeiten und -aktivitäten der Heranwachsenden und damit zu einer Ausweitung der Entwicklungsschere, sondern vor allem dazu, daß ein Teil der Kinder und Jugendlichen aus einkommensschwächeren und bildungsferneren Schichten fast ausschließlich auf die Schule als Bildungsinstitution angewiesen sind, während sich andere die Inhalte gegebenenfalls auch mit Hilfe privaten Unterrichts aneignen können.

4. Abschließende Bemerkungen

1. Wir können den paradoxen Effekt konstatieren, daß die Schüler immer weniger gern – oder zumindest nicht lieber – zur Schule gehen als frühere Schülergenerationen, obwohl das Klima an den Schulen in den vergangenen Jahrzehnten immer liberaler, offener und schülerfreundlicher geworden ist, die Lehrer-Schüler-Beziehungen weniger autoritär und statt dessen eher partnerschaftlich ausgerichtet sind. Schule wird von vielen Heranwachsenden immer weniger als Bildungseinrichtung, als Ort des Lernens relevanter Inhalte, sondern vor allem als sozialer Treffpunkt geschätzt. Wir können parallel zu dieser Entwicklung feststellen, daß demgegenüber große Teile der Heranwachsenden ihre Freizeit immer mehr scholarisieren, d. h. schulische oder schulnahe Inhalte oft mit großer Motivation erlernen und zusätzliche Qualifikationen erwerben, wobei auch schulähnliche Lernrhythmen sowie Lehr-Lern-Methoden durchaus akzeptiert werden. Dies geschieht oftmals nicht nur, weil eine Versetzung oder ein Abschluß gefährdet ist, sondern weil die eigene Position im Wettbewerb um Bildungstitel verbessert werden soll und/oder weil die Angebote attraktiv und interessant sind, die Schule aber entsprechende Angebote nicht bereitstellt. Die Scholarsierung von Freizeit führt so zu einer zunehmenden Privatisierung des Lernens: Schülerinnen und Schüler, die einen Zugang zu den nicht-schulischen Bildungsanbietern finden, profitieren von dieser Ent-

wicklung und sind somit die Gewinner. Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern hingegen sind ausschließlich auf die Schule als Bildungsinstanz angewiesen. Deshalb muß die Schule auch künftig ein anspruchsvolles Lernprogramm bereitstellen und ein entsprechendes Leistungsniveau einfordern, damit sich deren Ausbildungs- und Berufschancen nicht weiter verringern. Schülerinnen und Schüler (und ihre Eltern) sehen die Schule aber auch weiterhin als Ort der Vergabe oder der Verweigerung von Zugangsberechtigungen, und viele sind bereit, gegebenenfalls einen hohen Preis dafür zu zahlen. Das bezieht sich nicht nur auf die privat finanzierte Nachhilfe, sondern auch auf den Einsatz von Medikamenten, wenn Streßsymptome beseitigt und der schulische Leistungsstand verbessert werden soll(en) (vgl. Hurrelmann 1990, 46f; Mansel 1999).

2. In der pädagogischen und in der schulpolitischen Öffentlichkeit werden derzeit zwei kontroverse Schuldebatten geführt. Die eine Argumentationsrichtung setzt, insbesondere im Anschluß an die TIMS-Studien (vgl. Baumert/Lehmann 1998), auf eine Re-Scholarisierung von Schule: Ein fester Kanon an Inhalten soll konsequenter durchgesetzt und Wahlfächer sollen zugunsten verpflichtender Grundlagenfächer in der gymnasialen Oberstufe reduziert werden (so vor allem in Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen). Durch die Wiedereinführung von „Kopfnoten“ soll das Arbeits- und Sozialverhalten verbessert werden. Es sollen vermehrt nationale und internationale Leistungsvergleiche stattfinden, um ein Aufweichen schulischer Leistungsstandards zu verhindern und die Allokationsfunktion der Schule zu erhalten.

Auch Giesecke (1996) tritt vehement für eine Rückbesinnung der Schule auf ihre Unterrichtstätigkeit ein; die reformpädagogische Strategie, Schulen noch kindgerechter zu gestalten, hält er für gescheitert. Böttcher/Hirsch (1999) fordern bereits für den Elementarbereich der Schule ein „verbindliches Wissen“ und plädieren für ein „Fundamentum in der Grundschule“.

Eine andere Diskussionsrichtung setzt hingegen auf eine Weiterentwicklung der Schule als Lebensraum. Schule soll vor allem die Entwicklung sozial-kognitiver Fähigkeiten und Kompetenzen unterstützen, die als unverzichtbar für die Zukunft angesehen und die durch mediale Angebote weniger gut gefördert werden können: kooperatives Lernen in Form von fächerübergreifenden, längerfristigen Projekten; multiperspektivische Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen ohne Zeitdruck; Förderung des kreativen und selbständigen Lernens; Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit und der Teamarbeit. Schulen sollen sich als „lernende Organisationen“ verstehen (siehe die Initiativen der Bertelsmann-Stiftung). Den Einzelschulen sollen mehr Gestaltungsmöglichkeiten zugestanden werden. Die Schüler sollten sich mit ihrer Schule als Lebenswelt identifizieren; dann werde sie auch als Lernraum von den Heranwachsenden akzeptiert. Lernen würde dann nicht nur als Aneignung rezeptiven Wissens angesehen, das für das Bestehen von Tests unverzichtbar sei, sondern vielmehr als das auf Verstehen und Anwenden ausgerichtete, aktive Aneignen von neuen Inhalten, Informationen und Fertigkeiten. (Vgl. zu den beiden kontroversen Positionen auch: Fauser 1996; Raab und Becker 1998, 52/53; Böttcher/Hirsch und v.d. Groeben 1999)

Bemerkenswert ist an den Auseinandersetzungen, daß jeweils beide Gruppen plausible, nachvollziehbare Argumente für ihre Positionen anführen können. Es scheint, daß die Schule dem hier skizzierten Dilemma nicht entrinnen kann.

Denn als eine Pflichtschule (und faktisch sind die weiterführenden Schulen auch Pflichtschulen) kann sie nicht (wie Privatschulen, Volkshochschulen oder Abendschulen) von einem vorausgesetzten inhaltlichen Interesse der Betroffenen ausgehen. Sie muß also attraktive Inhalte oder Entsprechendes bieten, wenn sie sich (auch) als eine pädagogische Einrichtung definieren und mehr sein will als nur eine Anstalt, die Berechtigungen vergibt oder vorenthält. Es gibt kein Zurück zur autoritären Schule der 50er Jahre, auch wenn manche Bildungspolitiker und Teile der gesellschaftlichen Öffentlichkeit sich dies wünschen. Moderne Industriegesellschaften, so vermerkt auch Fend (1989), sind auf Kooperation und Partnerschaft angewiesen. Auch Schulen müssen sich gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen stellen. Doch die Verunsicherung über Funktion und Gestalt von Schule scheint derzeit immens zu sein.

Das öffentliche Schulsystem hat also immer heterogener oder gar widersprüchlicher werdende Funktionen wahrzunehmen und Erwartungen zu erfüllen. Zum Teil werden diese Funktionen von der Gesellschaft an sie hergetragen (z.B. weitergehende Erziehungs- und Sozialisationsfunktionen, vgl. Fölling-Albers 1992), zum Teil übernimmt sie diese Funktionen aufgrund eines veränderten Selbstverständnisses ihrer Bezugs- und Berufsdisziplinen (Pädagogik, Didaktik, Psychologie). Die gleichzeitige und gleichwertige Verknüpfung aller Ansprüche ist eine Überforderung einer einzelnen Institution. Deshalb dürfte Peter Glotz Recht haben, wenn er über die Zukunft der Schule schreibt: „Die Ansprüche an ‘Schule’ und ‘Hochschule’ werden so vielfältig und widersprüchlich werden, daß sie kaum mehr koordiniert werden können, schon gar nicht durch immerwährende Reichstage nach dem Vorbild der Kultusministerkonferenz.“ (Glotz 1999, 162)

Da eine einzelne Schule die unterschiedlichen Aufgaben auf einem anspruchsvollen, professionellen Niveau kaum leisten kann, dürfte die Zukunft des Schulsystems in einer weitergehenden Ausdifferenzierung und in spezifischen pädagogischen Profilierungen einzelner Schulen liegen. Die Chance der Profilierung – aber eben auch ihr Nachteil – liegt in der Begrenzung. Zudem dürften sich die verschiedenen profilierten Schulen in ihrem öffentlichen Ansehen erheblich unterscheiden. Um die Bildungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht auf das Profil einer Schule zu begrenzen und ihnen nach wie vor gleichwertige, vielfältige und anspruchsvolle Bildungsmöglichkeiten zu bieten, sollten sich Schulen künftig viel stärker mit außerschulischen Bildungsanbietern vernetzen. Die dabei entstehenden Kosten bei der Nutzung „privater“ Bildungsangebote müßten zur Vermeidung größerer Ungleichheiten für die Kinder aus bildungsferneren oder ärmeren Elternhäusern entweder von den Kommunen oder aber aus privat finanzierten Ausgleichsfonds getragen werden. Schule müßte dann verstärkt ihre Leistungen der Öffentlichkeit präsentieren, weil sie nur so genügend Sponsoren finden kann. Auch das wäre eine Öffnung von Schule.

3. Die Entscholarisierung von Schule und die Scholarisierung von Freizeit führen zu einer zunehmenden Entgrenzung von Kindheit und Erwachsensein. Heranwachsende werden in immer jüngerem Alter und meist unabhängig vom schulischen Einfluß zu Experten auf Gebieten, zu denen viele Erwachsene nur schwer Zugang finden. Dies trifft insbesondere für den Bereich der elektronischen Medien zu – hier sind sie oftmals sogar die Lehrer für ihre Eltern. Die Vorberei-

tung auf ein lebenslanges Lernen, das gemeinhin als unverzichtbar angesehen wird, geschieht heute vielleicht schon mehr in der scholarisierten Freizeit als durch die traditionelle Schule. Gerade in dieser Form der Freizeitgestaltung erlernen sie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nach Voß auch von den modernen „Arbeitskraftunternehmern“ als Schlüsselqualifikationen für eine moderne, sich schnell wandelnde Arbeitswelt eingefordert werden, z.B. Selbstökonomisierung, Selbstkontrolle, alltagspraktisches Selbstmanagement, aber auch individuelle Sinngebung, Innovativität, Selbstmotivierung und Begeisterungsfähigkeit (vgl. Voß 1998, 483f). Man könnte in Anlehnung an den modernen Arbeitskraftunternehmer die heutigen Heranwachsenden mit einigem Recht als Lernunternehmer bezeichnen, die sehr genau kalkulieren, welche (zeitlichen und finanziellen) Investitionen sich für schulische und außerschulische Bildung lohnen. Wenn der Lernstoff in der Schule langweilig ist und/oder unverständlich bleibt, „erkauft“ man sich das für die Versetzung erforderliche Wissen durch die effizientere Nachhilfe oder komprimierter mit Hilfe elektronischer Medien. Die Schule wird stattdessen als ein Ort geschätzt, an dem man „ohne Eintrittsgebühren“ und ohne „Verpflichtung zum Verzehr“ über viele Stunden am Tag sich mit den Peers über „die wichtigen Dinge des Lebens“ austauschen kann.

Literatur

- Ariès, Philippe (1978): *Geschichte der Kindheit*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Baumert, Jürgen / Lehmann, Rainer u.a. (1997): *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Beck, Gertrud / Scholz, Gerold (1995): *Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule*. Rowohlt: Reinbek.
- Behnken, Imbke u.a. (1991): *Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung*. Weinheim und München: Juventa.
- Böttcher, Wolfgang / Hirsch, Eric Donald (1999): *Verbindliches Wissen: Für ein Fundamentum in der Grundschule*. In: *Schüler '99*, Velber: Friedrich, 100-102.
- Büchner, Peter (1991): *Sozialisation und Auslese beim schulischen Lernen. Trend der westdeutschen Schulentwicklung seit den 60er Jahren*. In: *Büchner, P. / Krüger, H.-H. (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben*. Opladen: Leske und Budrich, 163-177.
- Burk, Karlheinz / Ronte-Rasch, Barbara / Thurn, Bernhard u.a. (1998): *Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Rhythmisierte Schulpflicht und veränderte Arbeitszeiten*. Weinheim: Beltz.
- Fausser, Peter (Hrsg.) (1996): *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift der Zeitschrift Neue Sammlung*. Velber: Friedrich.
- Faust-Siehl, Gabriele et al. (1996): *Die Zukunft beginnt in der Grundschule*. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Fend, Helmut (1989): *Was ist eine gute Schule?* In: *Tillmann, K.-J.: Was ist eine gute Schule?* Hamburg: Bergmann und Helbig, 14-25.
- Fend, Helmut (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim und München: Juventa.
- Fölling-Albers, Maria u.a. (1992): *Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben*. Weinheim: Beltz.
- Fölling-Albers, Maria / Hopf, Arnulf (1995): *Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fölling, Werner (1993): *Trivialisierung statt Bildung?* In: *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 4/93, 202-211.
- Giesecke, Hermann (1996): *Wozu ist die Schule da?* In: *Fausser, P. (Hrsg.): a.a.O.*, 5-16.

- Glott, Peter (1999): Der verkrustete Weg. In: Der Spiegel, H. 22, 1999, S. 150-162.
- Groebe v. d., Annemarie (1999): Verlässliche Grundlagen: Für Offenen Unterricht und Individualisierung. In: Schüler '99, Velber: Friedrich, 103-105.
- Hänsel, Dagmar (1994): Kinder fordern uns heraus. Überlegungen zum Wandel des Lehrerseins. In: Schäfer, G.E. (Hrsg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. München, Weinheim: Juventa, 66-74.
- Hagstedt, Herbert (1998): Nebenschulen. Der freie Unterrichtsmarkt – Herausforderung oder Bankrotterklärung? In: Grundschulzeitschrift, 12/98, 46-51.
- Holtappels, Heinz Günter (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, Klaus (1990): Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus (1996): Wird Bildung käuflich?. In: Grundschulzeitschrift. 10/96, 4.
- Jürgens, Eiko (1996): Leistungserziehung durch pädagogische Beurteilungsprozesse. In: Grundschule, 28, 2, 8-14.
- Mansel, Jürgen (1999): Wenn Schule krank macht. Psychosomatische Folgen von Schulstress. In: Schüler '99, Velber: Friedrich, 78-80.
- Mertens, Dieter (1984): Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30, 4, 439-455.
- Mittelbayerische Zeitung vom 2. 2. 2000. „Join Multimedia 2000“ mit über 2400 Schülern.
- Pädagogik Kontrovers (1998): Thema: Länderübergreifende Vergleichsstudien. Pro: Rosemarie Raab. Contra: Gerold Becker. In: Pädagogik, 4/98, 52/53.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten u.a.: Walter.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel: Beltz.
- Richter, Sigrun (1999): „Schulfähigkeit des Kindes“ oder „Kindfähigkeit der Schule“? In: Brügelmann, H. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule '99. Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 7-29.
- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1984): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 3, Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter (1997): Die gute Grundschule verteidigen. In: Grundschulzeitschrift, 11/97, 4.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1989): Einführung. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule?. Hamburg: Bergmann und Helbig, 7-13.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1999): Deutsche Schulen unter „ferner liefen“. Was leisten (internationale) Leistungsvergleiche? In: Schüler '99, Velber: Friedrich, 84-87.
- Voß, G. Günter (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31/98, 473-487.
- Zimmer, Jürgen / Niggemeyer, Elisabeth (1986): Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim und Basel: Beltz.

Prof. Dr. Maria Fölling-Albers
 Institut für Pädagogik der Universität Regensburg, 93040
 Regensburg
 maria.foelling-albers@paedagogik.uni-regensburg.de